EL ALUMNO Y LA INFANCIA: A PROPÓSITO DE LO PEDAGÓGICO

Jan Masschelein*

*Traducido por Lucía Estrada Mesa***

Jacques Rancière nos ha hecho conocer la diferencia entre *la policía* y *la política* (véase, por ejemplo, Rancière, 1998). Esta diferencia implica aquella entre *la población* y *el pueblo*. El pueblo, el *demos* de la democracia, es –según él–, «el suplemento que separa la población de sí misma» (172). La aparición del pueblo excede al conjunto de los sujetos de un gobierno, de un Estado o de una comunidad. Con la aparición del pueblo se abre el espacio político que pone la igualdad al orden del día. La existencia del pueblo (y por consiguiente de la igualdad) no es un hecho, pero constituye el reto mismo de la política (175). La política es la manifestación de «la diferencia de la sociedad consigo misma» y la actualización de la presuposición igualitaria (184); la policía es el arte de la gestión de las comunidades y de las poblaciones que coinciden consigo mismas y en las cuales todo el "mundo" encuentra su lugar.

No quiero detenerme demasiado en esta diferencia entre la policía y la política, que es, además, mucho más compleja de lo que sugiero aquí. Quisiera proponer, más bien, a partir de algunos textos de Rancière, y por medio de una especie de analogía, el desarrollo de una diferencia entre el régimen pedagógico o la pedagogía por un lado y lo pedagógico por otro. Esta diferencia implicaría la que existe entre el alumno y la infancia. Para esta tarea, pienso apoyarme principalmente en dos textos de Rancière: *Le maître ignorant* (El maestro ignorante) (1987) claro está, pero también en un pequeño texto titulado *Un enfant se tue* (Un niño se mata) (1990), en el cual comenta el filme de Rosselini, *Europa 51*. Es importante señalar que no estoy sugiriendo que mi lectura refleja simplemente la posición de Rancière. Más bien, quiero tomar en serio algunas indicaciones de dichos textos y tratar de mostrar cómo pueden inspirar un pensamiento educativo de la emancipación que no aspira a liberar al alumno, sino a liberarse del alumno (véase también Masschelein y Simons, 2003).

En este contexto, quisiera proponer *la infancia* como un nombre para el suplemento o el vacío que separa al alumno de sí mismo. La infancia remitiría, entonces, al vacío que separa al alumno de todo aquello con lo cual hace cuerpo inteligiblemente, es decir, de todo aquello que él representa en el orden de la realidad y de la comprensión. Y diría que

* Profesor de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
Dirección electrónica: Jan.Masschelein@ped.kuleuven.ac.be
** Directora del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
Dirección electrónica: idiomas@unalmed.edu.co

el alumno o más bien los alumnos constituyen la población del régimen pedagógico o de la pedagogía entendida como el conjunto de saberes y de estrategias que se concentra sobre los alumnos como sus sujetos/objetos y que los hace visibles y tangibles en términos de necesidades, de talentos, de intereses, de carácter, etc. Se trata, para la pedagogía, de conducir los alumnos al saber, al conocimiento y a la competencia, es decir, allí donde todo encuentra su lugar, su explicación y su respuesta apropiados. La pedagogía coloca, en primera y en última instancia, la identidad del alumno consigo mismo. La aparición de la infancia rompe y excede la identidad del alumno consigo mismo. Con esta aparición se abre el espacio de lo pedagógico que tiene como reto la indeterminación y el porvenir. Permítanme elucidar algunos de estos planteamientos.

Ante todo, ¿cómo interpretar ese vacío o ese suplemento que hace que el alumno no coincida consigo mismo? ¿Cómo comprender la infancia si no se la comprende como un estado temporal o como una edad determinada? Creo que se la puede comprender, por una parte, como potencialidad o potencia, y por otra, como exposición. Con relación a la potencia, se podría distinguir, de hecho, entre tres posibilidades. Primero, la potencia de movimiento, es decir, la potencia de ir fuera de sí mismo o voluntad, puesto que, como lo entiende Rancière, la voluntad no es en premier lugar instancia de elección, sino potencia de movimiento (1987, 92), potencia para ponerse en marcha, de ir a ver y de hablar por sí mismo. Por voluntad «entendemos ese retorno sobre sí del ser razonable que se conoce como actuante» (97). Después, la potencia de la palabra, es decir, la potencia de traducción o inteligencia, puesto que hay que entender la inteligencia como poencia de traducción. La inteligencia tiene que ver con la comprensión, pero hay que comprender lo que significa comprender: «hay que entender el comprender en su verdadero sentido: no el irrisorio poder de levantar el velo de las cosas, sino la potencia de traducción que confronta un hablante con otro hablante [...] voluntad de adivinar [...] lo que tiene para decirle un animal razonable» (109-110). Y tercero, la potencia del pensamiento o de la reminiscencia: «el llamado de un sujeto pensante hacia su destino» (1990, 142), llamado a la palabra que le ha sido destinada, es decir, potencia de recordarse a sí mismo o «de acordarse de sí convirtiéndose en extranjero» (164).

Esta triple potencia va a la par con una *exposición* o, si se quiere, con un ser entregado a los otros, una dependencia o vulnerabilidad. La exposición remite a la aparición de los niños como "seres de palabra" (1987, 22). Pero, ¿qué significa que los niños son "seres de palabra"? Esto quiere decir que son seres que hablan, pero, primero y sobre todo, que «se les ha dirigido una palabra de hombre que ellos quieren reconocer y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que nos habla y no a alguien que nos examina: bajo el signo de la igualdad» (22). Un ser de palabra está siempre, entonces, en la posición de ser interpelado, se le impone una carga, y él está encargado de responder. Así, se podría decir que la infancia como vacío implica una carga (o una deuda) de respuesta. Además, un ser de palabra está expuesto a los otros y a las palabras de los otros, ya que hablar es siempre hablar (y expresarse) en las palabras de los otros (21), y puesto que hablar de algo sólo es posible

hablando a alguien. Lo que implica también que «el hombre está condenado a [...] callarse o, si quiere hablar, a hablar indefinidamente, ya que tiene siempre que rectificar [...] lo que acaba de decir» (109). Es así por el hecho de que cada palabra «se fecunda por la voluntad del que escucha» (107) y porque lo que alguien tiene que decirnos, «sus expresiones, sólo se agotan por nuestra contra-traducción» (119). Así, el ser de palabra es un ser expuesto a (las palabras de) los otros, que nos piden alguna cosa y nos conducen más allá de nosotros mismos, que nos ponen, ya no en una posición de dominio o de independencia (una posición de adulto), sino en una posición de dependencia indeterminable, de vulnerabilidad irrecuperable, en una ex-posición (en la infancia). Naturalmente, *el alumno* está también en una situación de dependencia, pero la posición del alumno no es una ex-posición, sino una posición ya bien definida y determinada (o a determinar) por la pedagogía, una posición deficitaria de no-sapiente o de no-competente.

¿Cómo interpretar, entonces, lo pedagógico? Lo que se puede entender como lo pedagógico puede ser elucidado a partir del fascinante comentario que Rancière propone del filme de Rosselini: *Europa 51*. Ese filme nos muestra la historia de Irène, una burguesa adinerada completamente ocupada y absorbida por su vida mundana, pero que, después del suicidio de su hijo, se compromete «en un viaje al interior de la miseria y de la caridad, cuyo escándalo conducirá a sus parientes a internarla» (1990, 140). Rancière nos permite comprender dicho filme, en cierto sentido, como un filme de formación. En un cierto sentido, ya que en la lectura de Rancière ese filme de formación nos cuenta una cosa muy diferente a lo que se conoce de las antiguas novelas de formación. De hecho, no se trata, para Irène, de reencontrarse, de ser ella misma o de tener conciencia y autoconciencia de lo que le está pasando o de lo que le pasó. La obra nos muestra, por el contrario, cómo una mujer es conducida más allá de sí misma, cómo se pierde y cómo esta perdición no acarrea la pérdida del mundo sino que abre al mundo. No es que este viaje vaya de una representación a otra. La película nos muestra, de hecho, la aparición de la infancia como potencia y exposición que emprende «una marcha interminable en la cual el sujeto excede todo aquello con lo cual hacía cuerpo inteligiblemente» (152). Y lo que mueve a Irène son las palabras «que el niño habría dicho en el hospital, por las cuales, habría dado significado a su acto» (145), y que ella no había escuchado, pero quiere comprender.

Es con relación a dichas palabras que Rancière nos permite entender que la obra de Rosselini no es sólo un filme de formación, sino que también nos muestra lo que es la pedagogía. La pedagogía constituye, de hecho, la neutralización de la potencia (de la infancia) y la inmunización de la exposición. Comienza con la producción o la aparición de Irène como *alumna*, es decir, como no-sapiente y no-consciente, y entonces, con la imposición del orden de la realidad y del saber. Les recuerdo que son las palabras del niño las que alientan a Irène en su marcha y las que ponen en acto a la infancia. Pero no es ella quien las ha escuchado sino que es Andrea, un pariente, un periodista, el que las escuchó. Es él quien nos permite conocer el trabajo de la pedagogía y el que nos ofrece, precisamente, una ilustración del maestro explicador y sabio que constituye lo contrario del maestro ignorante. Este trabajo de la pedagogía consiste, esencialmente, en ofrecer un

programa, en proponer una "visita guiada" para llegar al saber (145), un trayecto a seguir para llegar a una comprensión de las palabras. Una comprensión que está ya dada, pero de la cual Irène debe llegar a ser consciente. Ese trayecto es el del desvelamiento, el de las razones y de las explicaciones, el que guía detrás de las palabras a las cosas que las explican, a las explicaciones de por qué el niño se ha matado: «detrás de las palabras, hechos que las contradicen; detrás de los hechos, otras palabras que los explican. La respuesta a la pregunta ¿qué pasa? siempre está ya dada» (148). Dichas explicaciones e interpretaciones que determinan los lugares y los espacios que dan a todo y a cada uno su lugar y definen sus relaciones, conducen, según Rancière, a la perdida de la poencia del pensamiento. Ellas funcionan como los sistemas de descarga de estímulos que captan la atención y la búsqueda. Inmunizan, en el sentido literal de una *des-carga*, de una disimulación u olvido de la carga de dar su respuesta (la carga del vacío), de acordarse de sí mismo, de estar implicado existencialmente consigo mismo.

Pero, como dice Rancière, Irène no quiere saber nada de explicaciones y de razones. Ella quiere saber «¿Qué es lo que él dijo?» y no «¿Por qué se mató ?» (144). Ella toma las palabras, primero, como llamado y no como representación. Es a este llamado al cual ella quiere responder y al cual va a intentar responder. No va a tratar de levantar el velo de las cosas, sino de adivinar lo que le ha sido dicho. Es esto lo que impulsa su marcha, lo que lleva a Irène en su ruta, aquella ruta en la cual «es la única en buscar y no deja de hacerlo» (1987, 58). Se trata, en efecto, de seguir su camino y de ir a ver por sí misma, de volverse extraña al sistema de los lugares, al sistema de la realidad y de ir a ver al lado. Pero dicho camino no está programado y el viaje no tiene objetivo, no es un proyecto. El camino no conduce al saber o al conocimiento. Para poder seguir su camino se trata de otra cosa: «El problema no es saber lo que se hace [...] El problema es pensar en lo que se hace, acordarse de sí» (1990, 158), es decir, recordar que uno mismo está implicado en lo que hace, y de preguntarse por lo que se va a hacer con lo que ha sido dicho. «Ahora bien, la cuestión no es develar, es delimitar [...] Trabajo de la singularización de sí y del otro» (159). El objetivo no es, entonces, la comprensión que levanta los velos y muestra la realidad que hay detrás. No se trata de una explicación o de encontrar una respuesta a la pregunta sobre el por qué. El pensamiento no pregunta lo que es una cosa, o sí ella existe y por qué. Asume siempre su existencia como adquirida. Pregunta por lo que significa que ella exista. Pregunta aquello que nos es dicho y cómo responder a eso. El pensamiento relaciona y precisa ese (aquel) que viene de otra parte, lo que pasa, lo que sucede y nos pide respuesta. Esta respuesta implica la inteligencia (la búsqueda) y reclama la atención. La atención es «el acto que hace marchar esta inteligencia bajo el condicionamiento absoluto de una voluntad» (1987, 45).

Pero, entonces, ¿a dónde vamos? Rancière sugiere, en su comentario de *Europa 51,* dos respuestas que están unidas. Primero, él nos dice que se va «poco a poco hacia lo que se definirá precisamente como lo próximo» (1990, 156). Es decir, que la separación del orden de la realidad, que la marcha hacia allí donde ya no se sabe dónde estamos, donde estamos «fuera del marco», cuando nos hemos convertido en «extraños al sistema de los

lugares», no genera el aislamiento, sino que, de hecho, nos abren hacia otros. Y luego, y es quizás todavía más importante, la marcha conduce a la «soberanía que hace acto, que determina el gesto preciso» (162). Yendo se gana o se encuentra la potencia del gesto y de la palabra justa. Los gestos y las palabras justas son aquellos que, cargándose del vacío, aceptan la carga del vacío, apaciguan y vuelven atento, es decir, hacen posible que cualquier cosa (nueva) ocurra, que haya apertura y porvenir.

Siguiendo así algunas indicaciones de Rancière, se podría retomar un pensamiento de la *educación* que remite a la etimología y la comprende como un «conducir hacia afuera», como una actividad que se relaciona con esta «marcha interminable, en la cual el sujeto excede todo aquello con lo cual hacía cuerpo inteligiblemente» (152), que se relaciona con un camino sin programa y sin proyecto, pero con una carga. Avanzando un poco más en esta idea, se podría decir que la educación, como relación pedagógica, se hace posible por la infancia o mejor aún, aparece con la infancia como potencia y exposición.

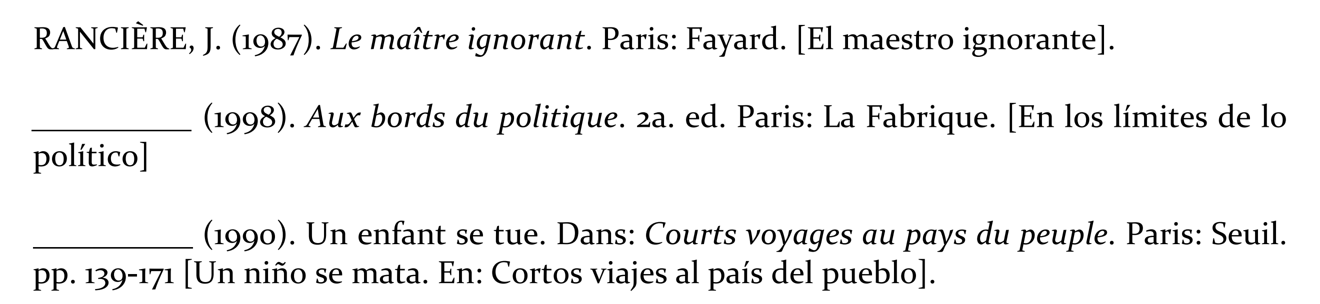
Es cuando la infancia se manifiesta como potencia y exposición que la posición del maestro se hace posible (puede aparecer) y que se abre un espacio pedagógico. El espacio pedagógico no es, entonces, una infraestructura o una institución preexistente en la cual el maestro y el niño pueden introducirse para producir el aprendizaje. El espacio pedagógico se abre con la interrupción de la pedagogía y de la institución, con la separación del *alumno* de sí mismo. Sólo en este espacio el maestro puede aparecer como aquel que «mantiene al investigador en su ruta, aquella en la cual es el único que busca y no deja de hacerlo» (1987, 58), como aquel que no transmite saber, sino que sostiene la voluntad. Y entonces, el maestro, en cierto sentido, es aquel que mantiene al hombre en la infancia. Además, alguien sólo puede ponerse como maestro cuando su propia infancia, su propia potencia y su propia exposición, se ponen en juego.
Según Rancière, el maestro hace esencialmente dos cosas, y aquí hay que recordar lo que quieren decir inteligencia y atención: «él *interroga,* pide una palabra, es decir, la manifestación de una inteligencia que se ignoraba o se abandonaba. Verifica que el trabajo de esta inteligencia se haga con *atención*, que esta palabra no diga cualquier cosa, para escapar al condicionamiento» (51). El maestro interroga, pero no con el fin de instruir, sino con el fin de ser instruido (52). Pide una palabra, pero no a un no-sapiente, sino a otro hombre como ser de palabra. El maestro habla a los otros «como a hombres y, al mismo tiempo, los hace hombres» (1990, 169), es decir, que el maestro se pone él mismo como ser de palabra y, por consiguiente, se expone, espera la contra-palabra.

Por lo demás, como ya hemos visto, para que el maestro llegue al gesto preciso, aquel que nos vuelve atentos, necesita caminar por sí mismo. Es por esto que la relación pedagógica no puede ser vista ni como una relación jerárquica (como la relación entre sabios y no-sabios), ni como una relación simétrica (como la relación entre sujetos principalmente idénticos consigo mismo y entre ellos), sino como una relación de diálogo entre seres de palabra, una «relación pura de voluntad a voluntad» (1987, 26). Una relación también de

exposición a las palabras de los otros, relación de deuda o de carga reciproca, en la que se adeuda, de manera cada vez singular, una respuesta, un gesto, una palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

MASSCHELEIN, J. and SIMONS, M. (2003). *The strategy of the inclusive education apparatus. Inclusive education for exclusive pupils* (en imprenta). (La estrategia de los aparatos de educación inclusiva. Educación inclusiva para alumnos exclusivos).



RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard. [El maestro ignorante].

__________ (1998). *Aux bords du politique*. 2a. ed. Paris: La Fabrique. [En los límites de lo político]

__________ (1990). Un enfant se tue. Dans: *Courts voyages au pays du peuple*. Paris: Seuil. pp. 139-171 [Un niño se mata. En: Cortos viajes al país del pueblo].